



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÕES PEDAGÓGICAS
CURSO DE PEDAGOGIA**

FRANCISCA ALDENORA FERREIRA DA SILVA

**EDUCAÇÃO E CUIDADO:
O DISTANCIAMENTO ENTRE OS DOCUMENTOS LEGAIS E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

João pessoa – Paraíba

2025

FRANCISCA ALDENORA FERREIRA DA SILVA

**EDUCAÇÃO E CUIDADO:
O DISTANCIAMENTO ENTRE OS DOCUMENTOS LEGAIS E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Departamento de
Habilitação Pedagógica do Centro de
Educação da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito para
obtenção do título de Licenciada em
Pedagogia, sob a orientação da Prof^a.
Dr^a. Efigênia Maria Dias Costa.

João Pessoa – Paraíba

2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586e Silva, Francisca Aldenora Ferreira da.

Educação e cuidado: o distanciamento entre os documentos legais e a prática pedagógica na educação infantil / Francisca Aldenora Ferreira da Silva. - João Pessoa, 2025.

51 f. : il.

Orientação: Efigênia Maria Dias Costa.

Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Cuidado. 3. Prática pedagógica - brincar. I. Costa, Efigênia Maria Dias. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.22(043.2)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

FRANCISCA ALDENORA FERREIRA DA SILVA

**EDUCAÇÃO E CUIDADO: O DISTANCIAMENTO ENTRE OS DOCUMENTOS
LEGAIS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora constituída
pelos/as seguintes professores/as:

Profª. Drª. Efigênia Maria Dias Costa
(Orientadora)

Profº. Ms. Gabriel de Medeiros Lima
(Examinador)

Profª. Ma. Maria Tatiana Lima Costa
(Examinadora)

**João Pessoa - Paraíba
2025**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a Deus por ter me sustentado e me dado força para enfrentar dias tão difíceis durante esses anos de graduação.

A minha família por todo amor e cuidado, por me apoiar e incentivar a voltar a estudar depois de tantos anos longe de uma sala de aula, pela paciência, e por toda ajuda com as tecnologias.

Ao meu pai (in memoria) que tanto lutou para que seus filhos tivessem acesso à educação e crescessem no bom caminho, (tenho certeza que se estivesse aqui estaria muito feliz e fazendo festa).

Ah, minha mãe, minha primeira educadora, meu exemplo de força e coragem, te agradeço pelas orações, mesmo estando longe com todas as lutas com a saúde, nunca deixou de interceder e torcer pelos meus sonhos, GRATIDÃO!

Aos amigos/as de turma e aos demais que vieram depois que caminharam comigo nesta jornada tão desafiadora, as minhas amigas companheiras de atividade e lamentações dos dias difíceis, e também aqueles que me ajudaram de forma direta e indireta e aos professores/as pela troca de conhecimentos durante este percurso.

Por fim, a minha professora, orientadora, conselheira e amiga, que não soltou a minha mão e acreditou em mim, e tem me incentivado a ir mais além, minha eterna GRATIDÃO, EFIGÊNIA MARIA. E aos convidados da banca por terem aceitado o convite de contribuir com meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia.

*“A verdadeira educação é aquela que vai ao encontro da criança para realizar
a sua libertação”.*

Maria Montessori

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo analisar os documentos legais do Ministério da Educação (MEC) sobre a concepção de educação e cuidado, e a prática pedagógica na educação infantil. Apresenta, portanto, uma pesquisa qualitativa do tipo relato de experiência, desenvolvida em uma turma do Pré II com crianças na faixa etária entre 5 e 6 anos de idade, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de João Pessoa/PB. A partir de categorias de análise, foi possível identificar aspectos que comprometem a efetivação do binômio educação e cuidado, como a infraestrutura precária da instituição, a centralidade da sala de aula como único espaço de vivências e aprendizagens, a ausência do brincar em espaços externos e a oferta de uma alimentação inadequada às crianças. Os resultados evidenciam um hiato entre o que preveem documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e a realidade concreta da creche e pré-escola investigadas. Conclui-se que a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas ao direito das crianças à infância requer melhores condições estruturais, formação continuada dos profissionais e uma gestão comprometida com a integralidade do desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Cuidado; Prática Pedagógica; Brincar.

ABSTRACT

This final project analyzed legal documents from the Ministry of Education (MEC) about education and care, as well as pedagogical practices in early childhood education. Therefore, it presents a qualitative experience report study conducted in a Pre-K II class with children aged 5 to 6 at a Municipal Early Childhood Education Center (CMEI) in João Pessoa, Paraíba. Based on analytical categories, it was possible to identify aspects that compromise the effective implementation of the education and care binomial. These included the institution's precarious infrastructure, the centrality of the classroom as the sole space for experience and learning, the lack of outdoor play, and the inadequate nutrition for children. The results reveal a gap between what is proposed in the official documents, such as the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education, and the reality observed in daycare and preschool settings. The study concludes that the consolidation of pedagogical practices aligned with children's right to childhood requires better facilities, continued professional training, and committed management to the integrality of child development.

Keywords: Early Childhood Education; Care; Pedagogical Practice; Play

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Localização inadequada do basculante na sala de aula.....	30
Imagem 2 – Sala de referência do Pré II.....	32
Imagem 3 – Exposição do Projeto “ <i>Brincando no mundo das artes</i> ”	42
Imagem 4 – Momento da atividade.....	44
Imagem 5 – Momento de explicação da atividade.....	45
Imagem 6 – Momento da dinâmica.....	46
Imagem 7 – Momento da brincadeira.....	47

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CDC – Convenção sobre os Direitos das Crianças
CE – Centro de Educação
CF – Constituição Federal
CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EI – Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
ONU – Organização das Nações Unidas
PPP – Projeto Político Pedagógico
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PNQEI – Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil
PROBEX – Programa Institucional de Bolsa de Extensão
PROLICEN – Programa de Licenciaturas
RCNEI – Referencial Curricular para a Educação Infantil
RE – Relato de Experiência
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TEA – Transtorno do Espectro Autista
UFPB – Universidade Federal Da Paraíba
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CAMINHO TEÓRICO	14
2.1 A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO E CUIDADO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL	14
2.2 O FAZER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	20
3 CAMINHO METODOLÓGICO	25
3.1 TIPO DE PESQUISA	25
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	26
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	27
3.4 LOCUS DO ESTUDO	28
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	29
4.1 UM OLHAR SOBRE A REALIDADE INVESTIGADA	29
4.1.1 Infraestrutura do CMEI	29
4.1.2 Alimentação	32
4.1.3 Relação entre as crianças e os adultos	34
4.1.4 Vivências pedagógicas	37
4.1.5 Brincar	38
4.2 ENTRE O SONHO E A REALIDADE: LIMITES E POSSIBILIDADES	43
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	49
REFERÊNCIAS	51

1 INTRODUÇÃO

Escrever este trabalho para mim é motivo de grande realização, emoção e gratidão por todas as coisas que vivi, experienciei, presenciei e aprendi no decorrer de quatro anos, no qual estive de corpo e alma, no chão da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Na condição de estudante de escola pública, o meu grande sonho era estudar em uma universidade federal e este sonho se tornou realidade.

Após a conclusão do ensino médio na condição de estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA) confesso que voltar a estudar foi um dos maiores desafios por mim vivido, pois já fazia muito tempo que estava fora da sala de aula. E assim, venci a angústia, a ansiedade, o medo do preconceito, o receio de não dar conta do que estava por vir, mas mesmo assim eu fui em busca do meu grande sonho que era fazer um curso superior e me formar em Pedagogia.

No decorrer deste curso tive a oportunidade de estudar algumas disciplinas como: Organização e Prática da Educação Infantil; Estágio Supervisionado II - Magistério da Educação Infantil; Corpo, Ambiente e Educação que foram fundamentais no meu processo formativo e despertaram em mim a curiosidade sobre a relação entre educação e cuidado no contexto das instituições de educação infantil.

No componente curricular Organização e Prática da Educação Infantil, pude conhecer o significado dos conceitos de criança, infâncias, leis, e documentos importantes como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Constituição Federal (CF), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Plano Nacional de Educação (PNE), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dentre outros que contemplam essa área de conhecimento acerca da Educação Infantil e me impulsionaram cada vez mais a ir além nas leituras e estudos relacionados à primeira infância.

Para mim, o componente de Estágio Supervisionado II – Magistério da Educação Infantil foi o elo entre a teoria e a prática que me levou a observar o cotidiano das crianças na creche e pré-escola e verificar se a realidade vivenciada condiz com as orientações e/ou determinações contidas nos documentos legais do Ministério da Educação (MEC) para a Educação Infantil.

Já no componente Corpo, Ambiente e Educação, pude ver através dos textos estudados na disciplina sobre o ambiente escolar; a corporeidade e a diversidade na educação infantil dentre tantos outros estudos que me fizeram compreender cada vez mais sobre a importância da educação e cuidado da criança pequena.

Considerando a importância do tripé que constitui a universidade pública – ensino, pesquisa e extensão – participei na condição de bolsista por um período de dois anos como bolsista do Projeto PROLICEN *Consolidando Saberes e Fazeres na Educação Infantil* e como voluntária participei também por um período de dois anos do Projeto PROBEX *Fortalecendo a formação de professores/as da primeira infância*, através dos quais tive a oportunidade de aprender e aprofundar os conhecimentos sobre a temática em questão desse objeto de estudo.

Diante disto, tentei discutir neste trabalho sobre educação e cuidado na educação infantil, pois partimos do pressuposto de que embora existam as propostas e orientações nos documentos legais do MEC e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, geralmente isso não acontece na prática do cotidiano escolar.

Sendo assim, compreendemos que a educação infantil é, portanto, um campo repleto de possibilidades e desafios, onde a formação teórica e prática se entrelaçam no intuito de formar profissionais comprometidos com a educação e o cuidado da criança pequena em creches e pré-escolas. Diante desse contexto, fazemos o seguinte questionamento: O que dizem os documentos legais do MEC sobre educação e cuidado e como ocorre a prática pedagógica na creche e pré-escola?

Para responder este questionamento, buscamos percorrer o seguinte objetivo geral: Analisar os documentos legais do MEC sobre a concepção de educação e cuidado, e a prática pedagógica na creche e pré-escola, e como objetivos específicos: Identificar as práticas de educação e cuidado no fazer docente na creche e pré-escola; Evidenciar a importância das práticas de educação e cuidado no processo de ensino e aprendizagem na educação infantil.

Desse modo, organizamos este trabalho da seguinte maneira: Introdução; Caminho teórico; Caminho metodológico; Resultados e discussão; e as considerações finais.

2 CAMINHO TEÓRICO

Neste capítulo evidenciamos alguns documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) que contemplam a Educação Infantil no contexto da prática pedagógica na creche e pré-escola, onde a educação e o cuidado são vistos como componentes fundamentais para o desenvolvimento e o aprendizado da criança pequena.

Portanto, apresentamos como textos norteadores a Constituição Federal – CF (1988); Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – PNQEI (Brasil, 2006); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Brasil, 2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010); Plano Nacional de Educação – PNE (2014) e Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), além de outros autores estudados para fundamentar este trabalho.

2.1 A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO E CUIDADO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pensar a educação e o cuidado na primeira infância é pensar primeiro na criança como ser histórico e de direitos que se encontra num período da vida onde ela está começando a descobrir e construir o mundo à sua volta, evidentemente, cada uma com suas especificidades, individualidades, culturas, crenças, etnias dentre tantos outros aspectos como tão bem destaca Sousa e Garcia (2015). Para as autoras falar sobre a criança como sujeito de direitos é pensá-la no contexto da legislação.

A Constituição de 1988 passou a ser denominada como Constituição Cidadã, se tornando um marco histórico na redefinição de doutrinas e no lançamento dos princípios de implementação de novas políticas, entre eles a garantia de proteção integral à criança e o reconhecimento que a mesma é um sujeito histórico e de direitos (Sousa e Garcia, 2015, p.10).

Observamos, então, que a criança começa a ser considerada como sujeito de direito na Carta Magna deste país, sendo vinculada a ela a garantia de proteção integral, isto é, de educação e cuidado. Pensando neste contexto histórico, porque não pensarmos na nossa infância ou na infância dos nossos pais, avós e perguntar: Como eles foram cuidados e educados nas instituições escolares destinadas à educação da criança pequena? Era dever de quem? Possivelmente eles dirão que naquela época as coisas eram diferentes, não havia legislação específica, era outro contexto educacional. Hoje a Constituição Federal (1988) traz no seu artigo 205 que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, p. 124).

A partir da CF (1988) a sociedade lançou novos olhares para a educação como um direito a ser garantido para as crianças com base em princípios e deveres a serem efetivados pelas diferentes instâncias da sociedade civil como a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios. A exemplo, temos o artigo 208 que trata sobre o dever do Estado no que tange à garantia da Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 anos e 11 meses de idade.

Nesse sentido, percebe-se que o direito à educação foi sendo traçado aos poucos, pois por muito tempo ele ficava a cargo das famílias, das pessoas mais velhas. Era uma educação mais voltada para o educar no sentido moral, já preparando a criança para o trabalho, seja ele em casa com os serviços domésticos direcionados às meninas ou para ajudar o pai no serviço mais pesado que ficava a cargo dos meninos, pois esta ainda é a realidade de muitas crianças no nosso país.

No decorrer do tempo novas leis e documentos foram criados com o objetivo de orientar as instituições de ensino, principalmente a educação infantil que até então não fazia parte da primeira etapa da educação básica, isto é, a criança pequena começou a ser vista de outra forma sendo atribuído a ela o “direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, [...] à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (Constituição Federal, p. 134, 1988), direitos esses que são essenciais para garantir o desenvolvimento pleno da criança. De acordo com o ECA (1990).

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (Brasil, 1990, p. 19).

Para o ECA (Brasil, 1990), a criança, foco do estudo, é considerada a pessoa até doze anos de idade incompletos. Na atualidade vemos muitos desses direitos sendo desrespeitados em determinadas instituições escolares, aquelas que têm a responsabilidade de educar e cuidar muitas vezes manifestam várias formas de violência que se materializam por meio de ações, gestos e palavras que não fazem parte do fazer pedagógico que acreditamos e defendemos no estudo, isto é, uma prática humanizada, comprometida e dialógica como nos ensina Freire (1996), pois, para nós, toda criança é digna de ser respeitada, ouvida e considerada em sua totalidade pela professora no ambiente escolar.

Pensar na criança que está entrando na creche pela primeira vez, ou seja, que está começando a caminhar “sozinha” é como visualizar um pássaro que está deixando o ninho e aprendendo a voar, a dar seus primeiros passos rumo a um mundo desconhecido. Isto me faz voltar à disciplina de Organização e Prática da Educação Infantil, na qual em umas das aulas assistimos um vídeo no YouTube intitulado “Caminhando com timentim”.

Na ocasião, a mãe de Valentim narrava a caminhada deles até a casa da avó. Para ela era só mais um passeio, mas para Valentim era um mundo de descoberta, cheios de novidades, uma oportunidade de interação consigo mesmo, com os outros e com o mundo ao seu redor. Era um momento de construção de memórias afetivas e um convite para o desenvolvimento dos aspectos físico, intelectual, sensorial, cognitivo.

Durante o caminho Valentim fazia algumas paradas para brincar incluindo brincadeiras com poças d'água da chuva; movimentava as pedras soltas na calçada; cumprimentava alguns trabalhadores da rua bem como os animais que encontrava pelo caminho, ou seja, ele estava construindo relações por onde passava, fazendo descobertas, vivendo novas experiências e emoções durante a caminhada além de estar descobrindo novas habilidades e sensações como um ser que está em construção social e cultural.

É sob esse ângulo que a LDB 9.394/96 torna-se um marco importante para a educação brasileira disciplinando a educação escolar. Em seu artigo 29 a lei destaca que “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos (Brasil, 1996, p. 24). Já o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) atende o que diz a LDB e amplia a discussão fazendo referência ao lugar que nos interessa na pesquisa, creche e pré-escola. Para o RCNEI,

O mundo onde as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais indissociáveis diante do qual elas se mostram curiosas e investigativas. Desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões. Como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciam experiências e interagem num contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e representações sobre os mais diversos temas a que têm acesso na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca. (Brasil, 1998, p.163).

Em diálogo com o documento mencionado acima temos os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) que também vem para somar no que diz respeito às orientações para as instituições de Educação Infantil dando um direcionamento sobre o fazer pedagógico nessa etapa da educação básica. O documento reforça o cumprimento das leis estabelecidas sobre direitos das crianças de 0 a 5 anos de idade, nas creches e pré-escolas, e ressalta a indissociabilidade na relação educar e cuidar que perpassa o trabalho nas instituições de educação infantil.

Cada criança que chega na creche vem com uma história que precisa ser considerada, sendo assim o olhar sobre cada uma deve ser individualizado para que se compreenda as suas necessidades e possa desenvolver uma prática pedagógica que atenda às suas demandas reais.

O mesmo entendimento ocorre com os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Brasil, 2009) ao reforçar os direitos fundamentais para as crianças pequenas o referido documento destaca que “nossas crianças têm direito à atenção individual [...] a higiene e à saúde [...] à proteção, ao afeto e à amizade [...] têm direito a expressar seus sentimentos” (Brasil, 2009, p.13).

Nesse contexto, falar de educação e cuidado da criança pequena é falar da sua evolução como pessoa, que desde que nasce precisa de cuidados específicos como higiene pessoal, aquela que precisa de alguém para se alimentar, para que troque sua roupa, dê banho, isto é, cuidados essenciais e necessários para a criança bem pequena que ainda está começando a desenvolver suas habilidades. Para nós toda criança precisa de atenção e de cuidado que estão associados a todas as dimensões do humano como destaca Santana.

Em todas as dimensões do cuidar e educar, é necessário considerar a singularidade de cada criança com suas necessidades, desejos, queixas, bem como as dimensões culturais, familiares e sociais. O ato de cuidar e educar faz com que ocorra uma estreita relação entre as crianças e os adultos. E as crianças precisam de educadores afetivos que possibilitem interações com o mundo. (2010, p. 18).

Para a autora essa dimensão da educação e do cuidado é essencial, pois é uma forma de acolhimento do profissional para com as crianças e essa ação deve acontecer de modo que se “respeite a cultura, a corporeidade estética e a presença no mundo” considerando assim a individualidade de cada uma (Santana, 2010, p.18).

Sabemos que o público que chega à creche é muito diversificado, muitas crianças vêm de diferentes estruturas familiares, alguns são filhos de pais separados; outros são criados pelos avós; há ainda as crianças que se encontram em situação de vulnerabilidade social, sem falar de suas etnias, crenças, cultura local e independente de qualquer situação, as crianças de modo geral necessitam de afeto, educação e cuidado.

Logo, as práticas pedagógicas do professor e de todos que fazem parte da comunidade escolar devem proporcionar uma educação acolhedora, libertadora, emancipatória, dialógica, comprometida com o bem de todos.

Nesse cenário entram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) que nos fazem refletir mais sobre o fazer pedagógico na Educação Infantil para além do estabelecimento e cumprimento das metas, diretrizes e estratégias para a garantia do acesso de todas as crianças a uma educação de qualidade, a DCNEI avança na construção do conceito de criança e diz que, como um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, 2010, p. 12).

Nesse sentido, compreendemos que na Educação Infantil, o professor – mediador do processo ensino e aprendizagem – em seu fazer docente deve considerar as interações e as brincadeiras como os eixos centrais das práticas pedagógicas, tendo em vista que elas são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. É por meio da brincadeira e das diferentes formas de interação – com outros, com adultos, com materiais e com a natureza – que as crianças constroem conhecimento, socializam, experimentam o mundo, desenvolvem a criatividade, a linguagem, as emoções e adquirem autonomia. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, p. 23).

Nessa esteira, percebemos que tais registros legais versam que a Educação Infantil deve ser promotora do desenvolvimento infantil em sua totalidade e para tanto requer que em consonância com tais referências, não só os professores, mas as secretarias de educação de cada município deste país e comunidade escolar como um todo busquem suportes para realizar a conexão das leis com a prática diária em creches e pré-escolas de forma a garantir preceitos que perpassam todos os direcionamentos no processo de cuidar e educar a criança pequena. A BNCC menciona que,

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas

aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos: familiar e escolar, como a socialização, a autonomia e a comunicação. (Brasil, 2017, p. 34).

Portanto, para além dos documentos existentes entendemos que faz-se necessário que todos os agentes envolvidos na Educação Infantil tenham ciência que educação o cuidado são ações que caminham juntas e que as interações e brincadeiras são eixos fundamentais para a garantia do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças nas instituições escolares a elas destinadas.

2.2 O FAZER DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Falar sobre a docência na Educação Infantil é adentrar numa etapa educacional que possui seus sentidos e significados, isto é, as suas especificidades. O contexto em que o processo de ensino e aprendizagem acontece; o que, como e a quem ensinar; com base em quais concepções deve-se realizar o trabalho pedagógico são questões que permeiam a mente do profissional que atua com crianças de 0 a 5 anos de idade, seja na creche ou pré-escola.

Para a escrita desse tópico, buscamos inspiração especialmente na jornada construída no projeto Prolicen/UFPB “Consolidando saberes e fazeres na Educação Infantil” que me abriu portas para conhecer a Educação Infantil como lugar em que o educar e o cuidar – ações indissociáveis – se materializam no fazer docente. Para esse momento, recorreremos a leituras imprescindíveis que nos ajudaram a visualizar um caminho possível para o exercício da docência na educação infantil.

Para tanto, este estudo toma como base as seguintes referências: Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias (Tiriba, 2023); Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos (Barbosa e Horn, 2022); Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza, (Barros, 2018); Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa (Freire, 1996); entre outros pensadores.

De acordo com o artigo 29 da LDB (Brasil, 1996, p. 24) “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social

[...]”, sendo oferecida em creche – ou entidade equivalente – para crianças de até três anos, e pré-escolas, para as crianças de 4 a 5 anos de idade.

Logo, considerando este contexto, pensamos sobre a responsabilidade que temos ao exercer a docência na educação infantil no tocante à elaboração das práticas pedagógicas com vistas a alcançar o desenvolvimento e o aprendizado das crianças.

Através dos estudos desenvolvidos no projeto Prolicen/UFPB buscamos pensar a educação e o cuidado das crianças numa perspectiva do desamparado da infância, isto é, considerando a natureza como território potente, educativo, de bem-estar, que deve ser considerado na primeira infância. Ao invés de pensar em crianças enfileiradas fazendo uso exclusivo da sala de aula, podemos ir além, e envolve-las em práticas educativas nas áreas externas.

Barros (2018, p. 20) fala sobre a importância da naturalização dos espaços escolares e a ressignificação do seu uso no cotidiano considerando que o ambiente escolar é o lugar em que a criança passa a maior parte do seu tempo. Para a autora, torna-se necessário ao docente (re)pensar as práticas pedagógicas, a organização da rotina, dos espaços e do tempo escolar de modo que se reconheça o brincar com a – e na – natureza um elemento que dialoga com a vida. Sendo assim:

Brincar na areia, participar de piqueniques à sombra das árvores, pendurar-se nelas, encantar-se com o canto dos pássaros ou com a beleza das flores, tomar banho de chuva, cultivar uma horta, criar uma escultura a partir de um galho e descobrir como a vida se desenvolve são experiências importantes que colocam a criança frente à beleza e ao mistério da vida. (Barros, 2018, p. 22).

Compreendemos que o educar e o cuidar são ações que se materializam na prática pedagógica, isto é, nas oportunidades que o docente organiza e proporciona às crianças, como é o caso das experiências do brincar. Neste contexto, “faz-se também necessário ampliar a concepção de que o aprendizado só ocorre dentro dos espaços escolares [...]” e valorizar todo e qualquer espaço da escola, interno ou ao ar livre, assim como os espaços extramuros (Barros, 2018, p. 31).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil enfatizam que as práticas pedagógicas destinadas à proposta curricular da Educação Infantil devem assegurar a garantia de experiências que “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das

crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Brasil, 2010, p. 26).

Com isso, podemos pensar nas infinitas possibilidades para explorar os diferentes contextos de aprendizagem. Aqui o pátio vira um grande laboratório de experiências e a natureza aliada na tarefa de conectar a criança consigo mesma, com o outro e o mundo ao seu redor. Muitos são os ensinamentos que podemos e devemos oferecer às nossas crianças considerando valores e princípios fundamentais – que nos fazem/tornam humanos – como lente de aumento para compreensão de temas urgentes como é o caso do racismo, por exemplo.

A diversidade e a multiplicidade existem em cada um/a de nós e nos grupos que constituem a humanidade. Estes grupos são fundamentais para a construção de uma nova humanidade, que o trabalho com a EDUCAÇÃO INFANTIL, com os recém chegados seres humanos de zero a seis anos, demanda, exige. Uma humanidade sem racismo, que preza o respeito, a convivência e o diálogo. Em se tratando de uma educação para o amanhã, tecida no hoje, com o legado do ontem, eu diria, UMA HUMANIDADE DO AMOR. (Brandão e Trindade, 2010, p. 15).

Diante do exposto, acreditamos que as vivências ao ar livre são meios para estimular não somente a brincadeira, a corporeidade e o movimento, mas também para provocar novas formas de pensar, agir e estar no mundo colocando a criança em diálogo com atitudes pautadas no respeito e na compreensão para e com o outro.

Para nós, vivenciar o educar e cuidar na perspectiva do desemparedamento da infância é visualizar a creche e a pré-escola em sua inteireza, isto é, considerar todos os espaços onde a educação pode acontecer uma vez que “é na infância que as crianças alicerçam as aprendizagens que serão construídas ao longo da vida e, conseqüentemente, em um plano mais afetivo, essas reservas de entusiasmo estarão disponíveis pelo resto da vida”. (Horn e Barbosa, 2022, p. 66).

Dados do Manual de Orientação elaborado pela Sociedade Brasileira de Pediatria que trata sobre os Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes apontam para a necessidade de refletir e requalificar as práticas, a organização do tempo e do espaço escolar de modo que se reconheça a importância da natureza para o estabelecimento de conexões positivas da criança com a vida.

Brincar na areia, subir em árvores, construir cabanas e encontrar os amigos ao ar livre são experiências importantes que permitem estabelecer conexões positivas com a vida e com o outro. Portanto, se esses momentos não tiverem lugar na escola ou em outros territórios educativos, talvez não aconteçam na vida de muitas crianças e adolescentes que hoje passam a maior parte do seu tempo em instituições escolares. É preciso agir para evitar o empobrecimento do repertório de experiências que elas podem (e devem) vivenciar. (Becker, 2019, p. 4).

Com base neste estudo e nas leituras realizadas já conseguimos traçar rotas e (re)pensar sobre como enriquecer o repertório de experiências das nossas crianças na Educação Infantil e como as práticas de educação e cuidado se materializam a partir do trabalho pedagógico realizado no contexto de creches e pré-escolas.

O Manual de Orientação Pedagógica – Brinquedos e brincadeiras de creches, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) apresenta orientação para professores e demais profissionais da comunidade escolar sobre seleção, organização e uso de espaços, materiais, atividades e conteúdo que proporcionem uma Educação Infantil de qualidade. Dentre elas, temos as brincadeiras que dialogam com o mundo físico e social, o tempo e a natureza que podem servir de inspiração, pois como nos ensina Tiriba (2023) se quisermos um cotidiano melhor, precisamos reinventá-lo e para isso torna-se preciso redesenhar os caminhos do conhecer.

É urgente superar a concepção de escola que nasceu com a Revolução Industrial e pensar os objetivos da Educação em função de escolhas que envolvam novas formas de pensar a existência humana sobre a Terra; que envolvam, portanto, valores distintos daqueles que definem o atual contexto socioambiental, determinado por uma história de dominação e controle sobre a natureza, sobre os povos originários, sobre as classes trabalhadora, sobre as mulheres, sobre as crianças. Precisamos de concepções e práticas escolares que assumam os valores da cooperação, amizade, solidariedade e do respeito à diversidade como princípios e como bandeiras. (Tiriba, 2023, p. 184).

Assim, neste percurso, consideramos a autonomia do professor peça chave fundamental para a superação e (re)significação da prática uma vez que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, ensinar exige alegria, esperança, curiosidade, entusiasmo como ensina Freire (1996) que em diálogo com Tiriba (2023) aponta

caminhos possíveis para a construção de práticas pedagógicas ecológicas, libertárias e populares, neste caso, no contexto da educação infantil.

3 CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa é um caminho que proporciona novos conhecimentos e questionamentos ao pesquisador. Segundo Minayo (2009, p. 17) a pesquisa “é atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade” e dessa maneira compreendemos que ela se configura enquanto “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade [...]” (Marconi e Lakatos, 2010, p. 139).

Neste capítulo, então, apresentamos a metodologia do trabalho, são eles: Tipo de pesquisa; Instrumentos de coleta dos dados; Participantes da pesquisa e Lócus do estudo.

3.1 TIPO DE PESQUISA

Considerando o objetivo proposto no estudo optamos pelo relato de experiência para narrar as experiências vivenciadas no contexto da creche, isto é. “O RE em contexto acadêmico pretende, além da descrição da experiência vivida, a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico”. (Mussi et al., 2021, p. 64).

Logo, a referida pesquisa tem como base a abordagem qualitativa sendo assim “ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado” Minayo (2009, p. 21), além disso, o estudo “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (Minayo, 2009, p. 21).

A abordagem qualitativa de investigação caracteriza-se pela ênfase na compreensão dos fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Esse tipo de abordagem reconhece a subjetividade como parte essencial do processo científico, valorizando os discursos, as percepções e as práticas sociais. Dessa forma, trata-se de uma abordagem que não busca quantificar a realidade, mas compreendê-la em sua complexidade e singularidade (Bogdan; Biklen, 1994).

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nesta pesquisa fizemos uso da observação participante e não participante em uma turma de crianças pequenas do Pré II; Diário de Campo para as anotações e Registro Fotográfico dos momentos de interação com as crianças no cotidiano da instituição escolar.

As práticas de observação do referido estudo ocorreram de 16/08/2023 a 25/10/2023, totalizando dez encontros incluindo a observação do cotidiano na creche e também os momentos das vivências realizadas diretamente com as crianças com o intuito de observar como as práticas de educação e cuidado se fazem presentes na instituição.

Para Richardson a observação pode ser usada de forma exclusiva ou combinada com outros instrumentos para diferentes finalidades como por exemplo “estudar o comportamento de alunos em sala de aula, ou a atitude do professor no desempenho de suas atividades docentes, ou ainda o relacionamento professor/aluno” (1999, p. 259).

Nesse contexto, o Diário de Campo constituiu-se em um instrumento indispensável na pesquisa, uma vez que possibilitou a pesquisadora registrar, de forma sistemática e reflexiva, as experiências vivenciadas durante o processo investigativo, pois, diferentemente de um simples caderno de anotações, ele se configurou como parte integrante da produção de dados, pois agregou não apenas as observações objetivas, mas também percepções, sentimentos e interpretações preliminares acerca do fenômeno estudado.

Bogdan e Biklen, (1994) dizem que a importância do Diário de Campo na pesquisa qualitativa reside em sua capacidade de enriquecer a produção de dados, preservar a memória do processo e oferecer um espaço reflexivo para o pesquisador.

Assim, ao articular observações objetivas e subjetivas, o Diário de Campo fortaleceu a qualidade e a profundidade das análises, principalmente quando aliamos a esse recurso o uso também do Registro Fotográfico.

Por meio das imagens, foi possível reconstituir situações, ambientes e interações, garantindo maior fidelidade ao contexto estudado. Além disso, a fotografia permitiu revisitar os cenários e acontecimentos, o que não só ampliou a profundidade das análises, mas robusteceu o rigor da investigação.

Uma das principais contribuições do Registro Fotográfico é sua capacidade de preservar detalhes do campo que poderiam passar despercebidos pelo pesquisador durante a observação direta (Banks, 2010).

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa se refere ao relato da vivência do Estágio Supervisionado II - Magistério da Educação Infantil que ocorreu em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede municipal de João Pessoa–PB e envolveu crianças da turma do Pré II, com idades entre 5 a 6 anos, que frequentaram a pré-escola de segunda a sexta-feira, das 7 às 17 horas.

Durante a pesquisa havia 22 crianças matriculadas, 19 meninos e 3 meninas, dentre eles uma criança com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). O público é caracterizado por filhos e netos de moradores da região/bairro, trabalhadores do comércio local, domésticas, famílias contempladas pelo Programa Bolsa Família, feirantes, autônomos, dentre outros.

Visando a garantia da ética sobre os sujeitos da pesquisa, destacamos o que diz a Resolução nº 466 de 2012, do Conselho Nacional de Saúde:

Como direito e integridade e proteção das crianças suas identidades não serão reveladas, como nos determina, prever procedimentos que assegurem a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros. (Brasil, 2012, p. 4).

Importante aqui destacar que este estudo refere-se ao desenvolvimento da pesquisa sobre a prática pedagógica com crianças pequenas em uma instituição escolar, mesmo assim, faz-se necessário ressaltar que a Convenção sobre os Direitos das Crianças (CDC), promulgada em 1989 pela Organização das Nações Unidas (ONU), foi um marco significativo para o avanço das discussões sobre a garantia dos direitos das crianças em âmbito mundial. Portanto, a atenção às questões éticas nas investigações com ou sobre crianças deve estar presente no

planejamento, desenvolvimento e compartilhamento dos resultados da pesquisa (Pereira, 2015).

3.4 LOCUS DO ESTUDO

Durante a realização deste estudo na instituição havia um total de 96 crianças matriculadas, desse total existia 16 crianças com deficiência. No que diz respeito ao quantitativo de turmas, a creche disponibilizava quatro salas de referência em tempo integral.

A instituição era composta por uma sala de direção/coordenação, uma secretaria/sala dos professores/sala de reuniões, uma biblioteca, uma brinquedoteca, uma sala de vídeo, um parquinho, um solário, um refeitório, três banheiros para crianças, dois banheiros para adultos, uma lavanderia, uma cozinha e uma despensa.

O quadro de funcionários que atuavam na instituição constituía-se de quatro professoras, cinco monitoras/auxiliar de sala, duas secretárias, uma auxiliar de serviços gerais, três porteiros, duas cozinheiras, uma lavadeira, uma diretora e uma coordenadora pedagógica.

A instituição não foi construída para o fim a que se destina – creche e pré-escola - na realidade é uma casa que foi adaptada para atender crianças bem pequenas e pequenas. Os espaços internos e externos são minúsculos. Isso indica o distanciamento entre o que diz os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil quando enfatiza a importância de espaços, materiais e mobiliários adequados para as infâncias e o contexto apresentado no referido CMEI (Brasil, 2006).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição era composto por Justificativa, Direitos de Aprendizagem, Objetivos, Gestão, Sistematização do Projeto Político Pedagógico e Referências. Grosso modo, o documento segue as orientações da LDB e demais documentos do MEC destinados à Educação Infantil quando cita em suas referências, no entanto, sem entrar em pormenores não aprofunda questões pertinentes quanto às ações da instituição para definir as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados, por exemplo a DCNEI. (Brasil, 2010).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Optou-se aqui por estruturar a apresentação e discussão dos resultados obtidos na pesquisa em dois momentos. Primeiramente, os resultados da observação direta realizada semanalmente em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede municipal de João Pessoa–PB. Num segundo momento, as ações referentes às contribuições da pesquisadora junto às crianças da turma do Pré II, com idades entre 5 e 6 anos.

4.1 UM OLHAR SOBRE A REALIDADE INVESTIGADA

Buscamos aqui refletir sobre a realidade investigada principalmente no que concerne às práticas de educação e cuidado no cotidiano do CMEI supracitado, mais especificamente na turma do Pré II, com destaque especial as seguintes categorias de análise: infraestrutura; alimentação; relação entre as crianças e adultos; vivências e o brincar.

E aqui de antemão, gostaríamos de pontuar que a análise que tentamos fazer diz muito mais de uma reflexão a luz das leituras e estudos que fizemos para tal fim, evidentemente, assumindo o posicionamento de sujeito da história que questiona, reflete, critica e coloca o seu ponto de vista como nos ensina Freire (2011) e tantos outros pensadores.

No entanto, em nenhum momento buscamos fazer juízo de valor, principalmente pelo respeito à instituição que nos recebeu em especial a professora que abriu as portas da sua sala de aula e da sua prática pedagógica para que eu pudesse aprender, concluir o curso e estar aqui apresentando este trabalho, mas sem jamais esquecer o que também nos ensina Regina Leite Garcia (2012) sobre o estágio na formação docente como espaço não só de executar práticas, mas de investigação que requer observá-las, analisá-las, pensar sobre elas, levantar problemas e buscar alternativas. Sendo assim, após essa breve nota, vamos às referidas categorias de análises.

4.1.1 Infraestrutura do CMEI

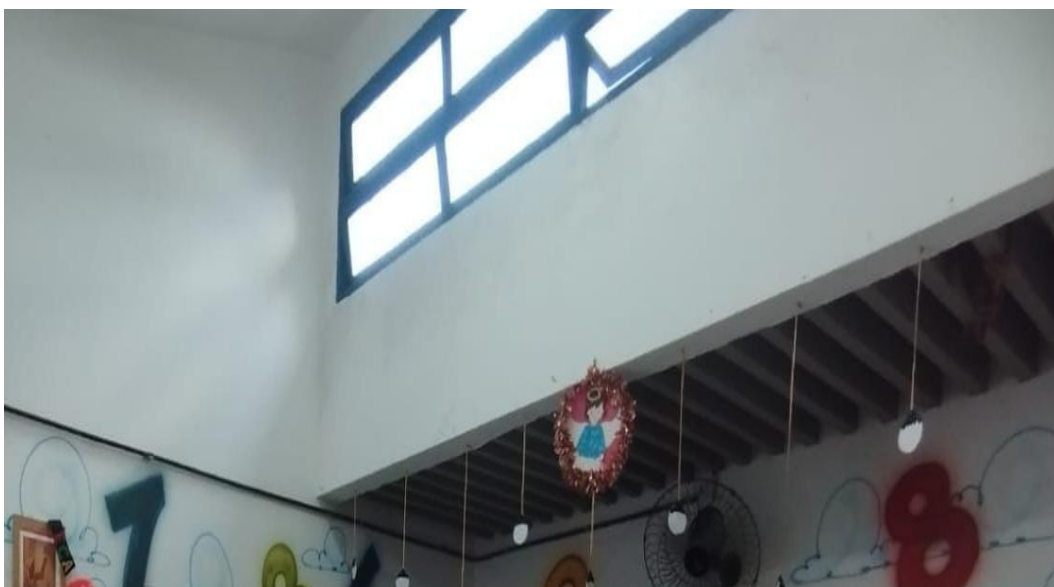
No Estágio Supervisionado – Magistério da Educação Infantil, aprendemos que a nossa observação deve começar a partir da entrada da instituição onde

devemos considerar a estrutura do prédio, o mobiliário e todos os espaços da instituição e a sala de sala na qual iremos realizar as observações e as vivências.

No tocante ao referido CMEI investigado, observamos que ele não apresenta um espaço adequado para a educação e cuidado das crianças pequenas. Por se tratar de um espaço adaptado pra funcionar como instituição de educação infantil, ele fica a desejar em luz e ventilação natural, no tamanho das salas de aula e na organização deste ambiente de forma favorável a atender as necessidades e especificidades dos sujeitos a quem ele se destina que são as crianças pequenas.

Considerando que as crianças passam 10 horas por dia de segunda à sexta-feira neste ambiente que dispõe de salas tão pequenas para acomodar todas elas. A sala de aula é muito quente porque a ventilação é comprometida pela falta de janelas, ou seja, essa é uma das tantas ausências de cuidado que identificamos no período da observação. Nesse primeiro momento pensamos no impacto daquele espaço insalubre tanto para as crianças que são os principais sujeitos do processo educativo quanto para os profissionais que ali trabalham.

Imagem 1 - Localização inadequada do basculante na sala de aula



Fonte: Arquivo da pesquisadora

A sala de aula tinha apenas uma porta e um basculante na altura do teto e ventiladores que ficavam desligados na maior parte do tempo para não espalhar as folhas que as crianças faziam as atividades xerocopiadas. Essa realidade

descumpre as orientações dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil quando dizem que

As janelas, além de proporcionarem ventilação e iluminação adequadas, devem estar sempre ao alcance do usuário mirim, estabelecendo a integração e a visualização do ambiente externo, além de propiciar conceitos topológicos (dentro/fora, longe/perto, etc. (Brasil, 2006, p. 29).

Evidentemente que as janelas devem ser projetadas de acordo com as normas e padrões referenciadas pelo documento, no sentido de garantir o que tão bem destaca os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Brasil, 2009, p. 17) “nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante”. Isto é, a garantia de um espaço educativo que respeite os direitos fundamentais das crianças é condição indispensável para o desenvolvimento integral na educação infantil.

Nesse sentido, o ambiente físico não pode ser visto apenas como suporte, mas como elemento ativo do processo pedagógico. Aspectos como o tamanho adequado do espaço, a iluminação e a ventilação natural contribuem diretamente para o bem-estar, a saúde e a aprendizagem, favorecendo experiências significativas e seguras.

Nessa perspectiva, jamais pode se considerar apenas a sala de aula como lugar exclusivo de aprendizagem na educação infantil. Reduzir a experiência educativa da criança pequena ao espaço da sala de aula como lugar único de aprendizagem representa um equívoco que compromete seriamente seu desenvolvimento integral. A educação infantil, tanto na creche quanto na pré-escola, tem como princípio a indissociabilidade entre cuidar, brincar e educar, o que implica a valorização de múltiplos espaços — internos e externos — como cenários legítimos de experiências.

Imagem 2 - Sala de aula do Pré II



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Um espaço amplo possibilita a movimentação, as interações sociais e as diferentes formas de brincar, enquanto a iluminação natural auxilia na regulação do ritmo biológico e no aproveitamento de atividades que valorizam a relação com o ambiente externo. Já a ventilação natural garante a circulação de ar e a prevenção de doenças, criando um contexto mais saudável e acolhedor (Tiriba, 2024).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), destacam que a infraestrutura deve assegurar condições de segurança, salubridade, acessibilidade e conforto às crianças, contemplando espaços internos e externos que promovam o brincar e a convivência. Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma a centralidade da criança como sujeito de direitos e ressalta que os ambientes educativos devem garantir experiências que favoreçam a exploração, a interação e a autonomia (Brasil, 2010, 2017).

Assim, ao planejar e organizar os espaços da creche e pré-escola, as secretarias de educação, gestores e professores precisam considerar que o direito ao ambiente físico adequado integra a própria noção de educação e cuidado da criança pequena, articulando proteção, aprendizagem e desenvolvimento integral.

4.1.2 Alimentação

No dia a dia do CMEI, as crianças fazem quatro refeições diárias – café, almoço, lanche e janta. Logo, tivemos a oportunidade de observar o lanche servido no horário vespertino que ocorria logo após o despertar do sono pós-almoço. Assim,

nos dias de estágio percebemos que o lanche servido foi biscoito de água e sal sem nenhum acompanhamento líquido para beber. Em fila no corredor, as crianças recebiam os biscoitos e lá mesmo comiam, pois naquele momento elas aguardavam a sala ser reorganizada, tendo em vista que a sala de aula também servia de dormitório.

Os Critérios de Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (Brasil, 2009, p. 20) orienta que as “crianças têm direito a uma alimentação sadia [...] um ambiente tranquilo e agradável para suas refeições”, ou seja, tem que ter uma alimentação diversificada, a base de frutas, verduras, legumes e menos produtos industrializados ou embutidos.

Já o jantar era servido no refeitório. Durante todo o período da observação, vimos que nem todas as crianças jantavam por não gostarem do que estava sendo servido. Embora, os Critérios de Atendimento em Creche que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças dizem que devemos “respeitar preferências, ritmos e hábitos alimentares individuais das crianças” (Brasil, 2009, p. 20). Sendo assim, nos perguntamos: Onde fica a ação de educação e cuidado básico no que diz respeito às questões alimentares das crianças pequenas no CMEI?

Sabe-se que a alimentação na primeira infância é um fator determinante para o crescimento e desenvolvimento integral das crianças. No contexto brasileiro, creches e pré-escolas assumem papel fundamental não apenas no processo educativo, mas também na garantia de uma nutrição adequada, visto que muitas vezes essas instituições representam o principal espaço de acesso regular a refeições de qualidade (Brasil, 2009).

Uma dieta equilibrada, rica em proteínas, vitaminas, minerais, fibras e carboidratos de qualidade, contribui para a formação de hábitos saudáveis, fortalece o sistema imunológico, previne carências nutricionais e reduz os riscos de doenças crônicas, como obesidade infantil, anemia e diabetes. Além disso, estudos apontam que a boa nutrição está diretamente associada ao desempenho cognitivo, favorecendo a atenção, a memória e a capacidade de aprendizagem (Philippi, 2016).

Outro aspecto relevante diz respeito ao caráter social e inclusivo da alimentação escolar. Para muitas crianças em situação de vulnerabilidade, as refeições servidas nesses espaços educativos constituem a principal fonte de nutrientes no dia, como é o caso das crianças desse CMEI. Nesse sentido, a alimentação escolar se configura como um direito assegurado pela Constituição

Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, reforçando a responsabilidade do Estado em prover condições adequadas de saúde e desenvolvimento (Brasil, 1988; Brasil, 1990).

No Brasil, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), regulamentado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é uma das principais políticas públicas que garantem a oferta de refeições nutritivas em creches e pré-escolas. O programa estabelece diretrizes nutricionais, prioriza alimentos *in natura* e da agricultura familiar, além de respeitar hábitos culturais e regionais, promovendo a segurança alimentar e nutricional (Brasil, 2021).

Portanto, a oferta de uma alimentação saudável nas instituições de educação infantil vai além de suprir necessidades biológicas. Trata-se de assegurar direitos fundamentais, promover igualdade social e investir no desenvolvimento integral das crianças brasileiras.

4.1.3 Relação entre as crianças e os adultos

Pensando na relação entre as crianças e os adultos, Santana (2010, p. 19) destaca no livro *Modos de Brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres*, que “as dimensões do cuidar e educar nos permitem compreender a importância das interações positivas entre educadoras e crianças” de modo que a criança possa se sentir segura e estimulada a criar vínculos de afeto e respeito com seus pares no ambiente educacional.

No que diz respeito a essa dimensão, observamos que a professora tinha uma boa relação com as crianças. Porém, em determinados momentos ela apresentava uma postura mais rígida e utilizava estratégias para conseguir conduzir o conteúdo das vivências, a exemplo, quando as crianças estavam agitadas, a professora pedia para que todas ficassem sentadas nas suas cadeiras com a cabeça baixa e em silêncio para que ela retomasse o que estava fazendo.

Tal atitude da professora pode indicar que a falta de condições estruturais e materiais de trabalho compromete a relação com as crianças em certos momentos, haja vista, a necessidade de controlar os ânimos das crianças, quando de fato os seus corpos pedem e precisam de movimento.

Na educação infantil, o corpo é entendido como eixo fundamental para a aprendizagem e o desenvolvimento. A ausência de espaços que possibilitem à

criança correr, pular, movimentar-se e expressar-se livremente compromete seu desenvolvimento integral, uma vez que restringe experiências essenciais para a construção de habilidades motoras, cognitivas, emocionais e sociais (Kishimoto, 2011).

O movimento na infância não pode ser visto apenas como gasto de energia, mas como linguagem e forma de comunicação com o mundo. Segundo Oliveira (2013), é pelo corpo que a criança interage com o espaço, descobre limites, estabelece relações sociais e experimenta diferentes formas de expressão. Limitar esses processos por meio da exclusividade da sala de aula ou pela falta de ambientes adequados significa restringir o próprio direito de ser criança.

Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destacam que o movimento constitui uma das formas privilegiadas de expressão, comunicação e interação da criança com a realidade. O brincar e a vivência corporal são, portanto, práticas indispensáveis para a aprendizagem e para a promoção do bem-estar (Brasil, 2010).

Assim, negar espaços que favoreçam o corpo em movimento é também negar condições básicas para o desenvolvimento integral da criança. Criar ambientes que valorizem a corporeidade significa reconhecer a infância como etapa única, em que aprender e se desenvolver estão intrinsecamente ligados ao brincar, ao movimento e à interação com o outro.

Outro ponto a ser destacado aqui enfatizando também a relação entre as crianças e os adultos na sala do Pré II diz respeito a presença de uma auxiliar de sala e uma cuidadora. A cuidadora sempre ficava fora da sala, nos corredores e demais espaços com a criança com deficiência – autista não verbal – porque dentro da sala ela não conseguia ficar, pois a criança gostava de ouvir músicas, mas essa ação nem sempre era permitida, pois “atrapalhava” a dinâmica da sala.

Assim como a ausência de outros espaços, no CMEI não havia sala de Atendimento Educacional Especializado (AAE) para dar suporte a criança com Transtorno do Espectro Autista. Observamos também que havia pouca interação entre ele e os demais colegas de turma.

A relação da auxiliar de sala com as crianças era um pouco difícil, em muitos momentos houve excesso de autoritarismo. Isso nos faz pensar sobre a importância do acolhimento e da afetividade no ato de educar e cuidar da criança pequena, haja vista que “a dimensão do afeto, para ser praticada [...] nos processos educativos,

precisa estar contemplada na formação dos profissionais de educação” (Santana, 2010, p. 19).

A atuação de profissionais na educação infantil, seja professora, auxiliar de sala, cuidadora ou outra denominação profissional que trabalhe diretamente com a criança pequena, exige uma formação sólida, que integre conhecimentos teóricos e práticos voltados para o cuidado, a atividade pedagógica e o acolhimento da criança pequena. Nessa etapa da educação básica, o profissional assume a função de educar e cuidar, dimensões que não podem ser dissociadas, uma vez que o desenvolvimento integral das crianças depende tanto da atenção às necessidades físicas e afetivas quanto da mediação de experiências pedagógicas significativas (Brasil, 2010).

O trabalho docente nessa etapa requer sensibilidade para compreender a criança como sujeito histórico, cultural e de direitos. Como destacam Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002), o professor da educação infantil precisa reconhecer que o acolhimento, a escuta atenta e a valorização das experiências infantis são condições indispensáveis para a construção de vínculos e para a aprendizagem.

Além disso, a formação docente deve contemplar a compreensão do cuidado como prática educativa. Para Kramer (2005), cuidar significa oferecer segurança, afeto e condições para que a criança explore o mundo, aprendendo por meio das interações e do brincar. Nesse sentido, o acolhimento não se reduz a um ato assistencial, mas se constitui em prática pedagógica que garante o bem-estar físico e emocional a todas as crianças, sejam elas sem deficiência ou com deficiência.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ressaltam que o profissional dessa etapa precisa estar preparado para articular o educar e o cuidar, promovendo experiências que envolvam corpo, movimento, linguagem, imaginação e relações sociais (Brasil, 2010). Assim, investir na formação inicial e continuada de professores é condição essencial para assegurar uma educação infantil de qualidade, que respeite os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Portanto, a formação docente voltada para o cuidado, a atividade e o acolhimento da criança pequena é elemento estruturante da educação infantil, pois garante práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral, a equidade e a efetivação dos direitos da infância.

4.1.4 Vivências pedagógicas

A prática pedagógica da professora do Pré II em consonância com a orientação da supervisora escolar e da coordenação de educação infantil da secretaria de educação do município de João Pessoa/PB era voltado na maior parte do tempo para a prática do letramento, com a justificativa de preparar as crianças para próxima etapa da educação, ou seja, o primeiro ano do ensino fundamental.

Muitos estudiosos apontam que as práticas pedagógicas na educação infantil não podem ser reduzidas ao letramento como preparação exclusiva para o ensino fundamental, pois tal perspectiva compromete o desenvolvimento integral da criança e desconsidera os fundamentos legais e pedagógicos que orientam essa etapa da educação básica (Kramer, 2005; Oliveira, 2012; Tiriba, 2024).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, essa etapa tem como finalidade “o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 2010, p. 12).

Nesse sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita não deve ser antecipada de forma mecanizada, mas compreendida como parte de um processo que se dá em meio às interações e às experiências significativas que envolvem o brincar e a socialização.

A Base Nacional Comum Curricular reforça que a educação infantil deve se organizar em torno de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assegurando às crianças “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (Brasil, 2017, p. 36). Assim, a centralidade do brincar e das interações se torna eixo estruturante do currículo, o que contrasta com práticas reducionistas que priorizam unicamente o letramento. Como enfatiza Kishimoto (2011), a brincadeira é linguagem essencial da infância e, por meio dela, a criança desenvolve sua imaginação, constrói conhecimentos e se constitui como sujeito histórico e social.

Dessa forma, limitar a educação infantil a um espaço de preparação para o ensino fundamental, voltado quase que exclusivamente ao letramento, configura um descompasso com a legislação educacional vigente e com a concepção de infância como tempo próprio da vida. É preciso compreender que a alfabetização se insere em um processo contínuo, mas que na educação infantil deve ser vivenciada de forma lúdica, contextualizada e integrada às experiências da criança. Como salienta

Kramer (2003, p. 45), “educar crianças pequenas significa respeitar sua infância, sua cultura e seu tempo de aprender, e não antecipar etapas em nome de uma escolarização precoce”. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (Brasil, 2010, p. 5).

Portanto, a educação infantil deve promover práticas pedagógicas que respeitem a infância em sua singularidade, valorizando o brincar, a convivência e as múltiplas linguagens, de modo a assegurar o desenvolvimento integral, conforme orientam os documentos legais brasileiros. Assim sendo, vimos claramente o distanciamento entre os documentos legais e as práticas de educação e cuidado no cotidiano do CMEI investigado.

4.1.5 Brincar

A brincadeira na educação infantil ocupa lugar central no desenvolvimento integral da criança, sendo reconhecida tanto pelos documentos oficiais brasileiros, como a Base Nacional Comum Curricular, quanto por estudiosos da infância. Brincar é a forma privilegiada de aprendizagem na infância, pois possibilita à criança explorar o mundo, expressar sentimentos, experimentar papéis sociais e desenvolver habilidades cognitivas, motoras e socioemocionais (Brasil, 2017).

Nos espaços externos e áreas verdes ao ar livre, a brincadeira assume um caráter ainda mais significativo. O contato com a natureza e com ambientes amplos favorece a corporeidade, a imaginação e a autonomia, além de ampliar as oportunidades de socialização. Como destaca Kishimoto (2011), o brincar é um direito da criança e deve ser promovido em diferentes contextos, respeitando suas necessidades de movimento, exploração e interação.

Entretanto, quando tais espaços não são disponibilizados ou utilizados pelas instituições, o desenvolvimento integral da criança fica comprometido. A ausência de áreas externas restringe as experiências corporais, reduz a possibilidade de contato com a natureza e limita a construção de aprendizagens significativas. Para Vigotski (2007), a brincadeira não é apenas uma atividade de lazer, mas um elemento

fundamental na constituição do pensamento e na internalização de valores sociais e culturais.

Dessa forma, negar às crianças oportunidades de brincar livremente em ambientes externos representa um obstáculo à formação plena de sua subjetividade, de seu desenvolvimento integral e de sua aprendizagem. Foi todo este comprometimento que vimos na vida das crianças ao percebermos que a sala de aula era o único lugar destinado as práticas pedagógicas ao Pré II, até mesmo nos momentos em que a professora proporcionava alguns brinquedos as crianças, tipo, bambolê, pega-varetas e jogos de montar, dizendo que aquilo era uma vivência lúdica, embora, as crianças permanecessem entre quatro paredes.

Nesse contexto, o pensamento de Lea Tiriba (2024) tem se mostrado essencial para a construção de uma pedagogia que respeite os direitos das crianças, ao propor o conceito de desemparedamento da infância, no qual o contato com a natureza, os espaços abertos e o brincar livre assumem centralidade no processo educativo.

O desemparedamento da infância, defendido por Tiriba (2018, 2024), propõe a ruptura com o modelo tradicional que restringe a criança a ambientes fechados e controlados. Para a autora, a criança precisa de chão, vento, árvores, água e sol para desenvolver plenamente suas potencialidades, de modo que a natureza se apresenta não apenas como cenário, mas como protagonista do processo de aprendizagem.

Segundo Tiriba (2018, 2024), negar à criança o direito de brincar e aprender ao ar livre significa comprometer seu desenvolvimento integral, uma vez que o contato com o ambiente natural possibilita experiências estéticas, sensoriais, motoras, cognitivas e socioemocionais. Além disso, a relação direta com a natureza favorece a construção de valores éticos e ambientais, contribuindo para formar sujeitos mais sensíveis às questões de sustentabilidade e respeito à vida.

Outro aspecto relevante na contribuição de Tiriba (2018, 2024) é a crítica ao modelo escolarizante da educação infantil, que ainda privilegia práticas centradas na imobilidade, no controle disciplinar e na antecipação de conteúdos formais. Para a autora, desemparedar a infância implica reconhecer o brincar como eixo estruturante da educação infantil e assegurar às crianças espaços de liberdade, exploração e experimentação, valorizando a corporeidade e a imaginação.

Nesse sentido, o pensamento de Tiriba (2018, 2024) provoca professores, gestores e famílias a repensarem as práticas pedagógicas, chamando atenção para a urgência de políticas públicas que garantam espaços verdes e ambientes externos qualificados nas instituições de educação infantil. Assim, sua contribuição vai além do campo teórico, alcançando a dimensão ética, política e social da educação.

A contribuição de Lea Tiriba (2024) acerca do desemparedamento da infância revela-se fundamental para o fortalecimento de uma pedagogia que respeite os direitos e necessidades da criança. Ao defender o contato cotidiano com a natureza e a valorização dos espaços externos, a autora amplia a compreensão de infância como tempo de liberdade, experimentação e criação. Desemparedar, portanto, significa garantir às crianças condições de desenvolvimento integral, bem-estar e participação ativa na construção de um mundo mais humano e sustentável.

Na contramão desse pensamento de Tiriba (2024), a gestão do CMEI determinava que a professora do Pré II não podia levar as crianças ao pátio com o argumento que a turma fazia bagunça e também não podiam ir ao parque porque elas corriam o risco de machucar as crianças menores que frequentavam aquele espaço. Logo, viver e aprender nos espaços externos da instituição não era um direito das crianças da pré-escola. Nesse sentido Barbosa e Horn destacam que:

Os espaços naturais são importantíssimos para as crianças pequenas e apoiam seu processo de aprendizagem, pois constituem desafios, exige atitudes, forjam ações. A natureza permite a ação das crianças com maior independência e liberdade, o que qualifica a brincadeira, pois há muitos modos de brincar e jogar nos parques, pátios, jardins e campos, e, finalmente, possibilita estabelecer novos relacionamentos entre crianças de diferentes sexos, idades, estilos. (2022, p. 29).

Compreendemos que a interação das crianças com seus pares de diferentes idades é uma ação significativa, pois permite o desenvolvimento e a aprendizagem, além da construção de habilidades sociais e valores importantes como respeito, cuidado, empatia, solidariedade e companheirismo de forma a promover “tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas” (Brasil, 2010, p. 17).

Mesmo diante dos muitos desafios impostos no CMEI vimos à luta da professora, observamos o seu esforço ao organizar no corredor da instituição uma exposição dos trabalhos realizados pelas crianças como momento de socialização

das vivências, mas também como estratégia de aproximação entre o CMEI e as famílias.

A Educação Infantil é um espaço de múltiplas interações, aprendizagens e cuidados, onde o trabalho coletivo se constitui como condição essencial para a qualidade das práticas pedagógicas. Nesse contexto, a atuação integrada entre professores, gestores, coordenadores pedagógicos e demais profissionais da instituição torna-se fundamental para garantir um ambiente que respeite os direitos das crianças e favoreça seu desenvolvimento integral. No entanto, quando o professor atua de forma solitária, sem apoio institucional, enfrenta grandes desafios, vivenciando uma solidão que fragiliza sua prática pedagógica e seu bem-estar profissional.

O trabalho coletivo na educação infantil possibilita a construção compartilhada de saberes, planejamentos e práticas, o que contribui para a efetivação de um projeto pedagógico mais democrático e coerente. A colaboração entre os profissionais também fortalece o sentimento de pertencimento e reduz a fragmentação das práticas educativas. Libâneo (2012) ressalta que o trabalho coletivo é elemento estruturante da gestão democrática, pois cria condições para a participação efetiva dos professores na tomada de decisões e na construção de uma identidade pedagógica comum.

Entretanto, quando o professor atua sem apoio da gestão e da coordenação pedagógica, emerge a solidão docente, caracterizada pela sobrecarga de responsabilidades, falta de diálogo e sensação de isolamento profissional. Esse cenário não apenas compromete a qualidade do trabalho pedagógico, mas também impacta a saúde emocional do professor. Segundo Tardif (2014), o magistério é uma profissão marcada pela complexidade e, por isso, requer suporte institucional para que o professor não se sinta abandonado em suas práticas cotidianas.

Imagem 3 - Exposição do Projeto *Brincando no mundo das artes*



Fonte: Arquivo da pesquisadora

O papel do professor de educação infantil é fundamental para garantir experiências significativas às crianças, especialmente quando a instituição restringe o uso dos espaços externos e limita a aprendizagem ao ambiente da sala de aula. Essa prática, além de contrariar os documentos legais, compromete seriamente o desenvolvimento integral da criança, que necessita de movimento, exploração e contato com diferentes ambientes e pessoas para aprender e se desenvolver plenamente.

Nesse contexto, o professor é agente essencial na defesa do direito da criança ao brincar e ao interagir, criando estratégias pedagógicas que promovam a utilização de espaços diversificados, mesmo quando há limitações institucionais. Como destaca Horn (2004, p. 67), “o espaço educativo é, em si, um educador, pois comunica, organiza e possibilita aprendizagens”. Dessa forma, cabe ao professor ressignificar os ambientes, propor atividades que rompam com a exclusividade da sala de aula e garantir que o desenvolvimento integral da criança seja assegurado.

Assim, a importância do professor reside não apenas na mediação pedagógica, mas também na sua capacidade de lutar pelo direito da criança ao acesso a espaços externos, entendendo que a aprendizagem na educação infantil deve estar vinculada às experiências, ao brincar e a interação, em consonância com o que determinam os documentos legais.

4.2 ENTRE O SONHO E A REALIDADE: LIMITES E POSSIBILIDADES

Entre o sonho da estudante de Pedagogia no desenvolvimento da sua prática pedagógica na educação infantil e a realidade emparedada do CMEI muitos limites surgiram, mas também o desafio de construir possibilidades de desemparedamento ao ter consciência que a maioria das instituições de educação infantil no nosso país enfrentam impasses significativos no que se refere ao uso dos espaços externos nas creches e pré-escolas.

De um lado, os documentos legais brasileiros, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, asseguram que os espaços educativos devem possibilitar o brincar, o movimento, a convivência e a exploração como direitos fundamentais da criança (Brasil, 2010). De outro, a realidade cotidiana revela limitações estruturais, organizacionais e culturais que muitas vezes reduzem a prática pedagógica ao ambiente restrito da sala de aula como é o caso da instituição, espaço de realização do estágio supervisionado.

Essas limitações, no entanto, não anulam as possibilidades. O professor assume papel fundamental ao ressignificar os espaços disponíveis, promovendo experiências educativas que valorizem o brincar e a exploração, mesmo em ambientes reduzidos.

Como defende Oliveira (2012), cabe ao professor criar condições para que a criança vivencie múltiplas linguagens e interações, transformando os contextos em oportunidades de aprendizagem integral. Assim, mesmo diante de barreiras institucionais, é possível inovar, utilizando pátios, corredores e até áreas improvisadas como lugares de descobertas e vivências.

No que diz respeito às vivências realizadas no estágio, buscamos levar uma proposta de ocupação e/ou exploração dos espaços externos do CMEI, mas a política da instituição não nos permitiu desemparedar as crianças daquela sala de aula e assim fizemos um esforço enorme para seguir com a proposta pedagógica da professora, então, planejamos algumas vivências de modo que permitissem às crianças momentos de interação e brincadeira.

Para a primeira vivência organizamos a sala e as cadeiras no formato de círculo para que as crianças pudessem ter a visão uma das outras. Nesse encontro trabalhamos os direitos e responsabilidades das crianças. Utilizamos figuras

representando situações que expressavam o tema em foco para que elas pudessem colar na cartolina que estava posta no quadro.

Imagem 4 - Momento da atividade



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Na oportunidade houve o momento de explicação e explanação da temática através da escuta, discussão, reflexão e a dinâmica propriamente dita. Diante do exposto e para assegurar o que estava sendo proposto durante a atividade, destacamos o que diz o Estatuto da Criança e do Adolescente que “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (Brasil, 1990, p.19).

Importante registrar que o deslocamento das crianças de suas carteiras em círculo até o centro da roda para pegar a figura escolhida e irem até o quadro colar na cartolina lá exposta proporcionou a quebra de uma rotina rígida, enfadonha e cansativa, na realidade, a forma como a mediação foi conduzida gerou movimento, interesse pela atividade realizada e maior proximidade entre as crianças.

Portanto, entre o sonho e a realidade, encontra-se o desafio de alinhar os direitos da criança — assegurados legalmente — às práticas pedagógicas cotidianas. Assim, tentamos ensaiar outras possibilidades para superar os limites impostos pela instituição.

E na insistência desse sonho, enfrentamos a segunda vivência com a proposta do tema *Formando as palavras*. Visto que a professora já havia iniciado a discussão da temática no horário da manhã. Então, no horário da tarde pedimos que

as crianças formassem duplas, pois sabemos que a educação infantil é um espaço privilegiado de socialização, onde a criança aprende em interação com seus pares e adultos.

Na educação infantil, trabalhar em duplas também contribui para o desenvolvimento da linguagem, uma vez que as crianças precisam se comunicar, negociar, argumentar e escutar. Para Vygotsky (2007), a linguagem é o principal instrumento de mediação no processo de aprendizagem, e o diálogo entre pares funciona como recurso fundamental para a construção coletiva de conhecimentos.

Além disso, a formação de duplas promove valores como cooperação, solidariedade e respeito à diversidade. Ao lidar com diferentes ritmos, ideias e formas de resolver tarefas, as crianças aprendem a conviver com a alteridade, elemento essencial para sua formação cidadã.

Imagem 5 - Momento de explicação da atividade



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Nesse sentido, iniciamos a dinâmica com o intuito de envolver todas as crianças e assim trabalhar a alteridade, corporeidade, movimento, interação, concentração e a brincadeira. A proposta era que cada criança tinha que andar em dupla com um balão na testa até chegar do outro lado da sala sem deixar cair, este foi um momento lindo de descontração e muito divertimento.

Portanto, destacamos como a teoria Vygotskyana oferece sólida fundamentação para a organização de práticas pedagógicas colaborativas, como a formação de duplas na educação infantil. Ao possibilitar a mediação entre pares e favorecer a construção coletiva de saberes, essa estratégia amplia a Zona de

Desenvolvimento Proximal (ZDP) das crianças, estimula a linguagem, promove valores sociais e fortalece a aprendizagem significativa. Assim, ao adotar o trabalho em duplas, o professor respeita a concepção de infância como tempo de interações e aprendizagens sociais, conforme defendido por Vygotsky (2007).

Imagem 6 - Momento da dinâmica



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Reis no livro *Modos de Brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres* enfatiza que

A criança, no universo infantil, na relação consigo e com os outros, cria, recria, aprende e transforma. Mas, para que isto ocorra, é preciso que ela receba estímulos e seja instigada a participar de jogos, brincadeiras, experiências e criações individuais e coletivas, aprendendo através do movimento que o seu corpo pode proporcionar. (2010, p. 23).

Para a autora a criança já tem essa dimensão da interação consigo e com os outros, mas para que isto aconteça precisamos estimular as crianças para esse universo lúdico das brincadeiras seja em equipe ou de forma individual. Nesta vivência as crianças tiveram a liberdade de escolher seus pares e escolher também a estratégia de como chegar do outro lado sem que o bolão caísse. Ao longo da brincadeira também houve momentos em que o balão caia e eles se divertiam muito com a situação tornando o momento prazeroso e divertido, ou seja, tentamos

vivenciar uma educação infantil como direito e alegria como nos ensina Lea Tiriba (2024).

Imagem 7 - Momento da brincadeira



Fonte: Arquivo da pesquisadora

Trazendo a relação entre corpo e movimento das crianças para o debate Reis (2010, p. 25) destaca que “a corporeidade deve ser vivenciada na educação infantil de forma lúdica e prazerosa”, ou seja, todo esse processo deve ter uma intencionalidade, mas que aconteça de forma que as crianças possam se expressar individualmente ou coletivamente mostrando suas habilidades e criatividade com ou sem a ação direta do professor. De acordo RCNEI “representar experiências observadas e vividas por meio do movimento pode se transformar numa atividade bastante divertida e significativa para as crianças” (Brasil, 1998, p. 33).

Para finalizar a dinâmica perguntei para as crianças qual foi o momento que mais gostaram. Prontamente elas responderam que foi o momento da dinâmica e que todos os dias poderiam ser assim. A partir desta fala ficou evidente que as crianças anseiam e precisam de movimento e brincadeiras no cotidiano da creche. Para Barbosa

A brincadeira é uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade, mas, justamente, por ser

ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. (2009, p. 70).

Com a escuta das crianças também conseguimos desenhar caminhos possíveis e uma educação infantil contextualizada com as suas escolhas, isto é, podemos visualizar outras formas pedagógicas de pensar as infâncias, onde seus direitos sejam garantidos para além das determinações documentais, onde o pátio da instituição possa ser um lugar de encontros alegres, de trocas, conhecimentos, brincadeiras, de conhecer a si e o outro.

Um caminho potente é o de apostar nas escolhas das crianças, confiando que elas sabem identificar as experiências que se caracterizariam como bons encontros. Elas estão interessadas em interagir, tanto com o universo que está ao seu redor, especialmente em espaços abertos [...] como também com pessoas que lhes oferecem sorrisos, narrativas, experiências. (Tiriba, 2024, p. 197).

Desejamos uma creche como espaço onde a criança seja a autora das suas experiências e narrativas, e que as ações de educação e cuidado não se configurem como ato de assistencialismo, mas que se materializem em práticas pedagógicas contextualizadas com o direito à vida, pois acreditamos que “o cuidar das crianças significa mantê-las em contado com o universo natural” (Tiriba, 2010, p. 201) vivo, cheio de esperança, de escuta, pertencimento, liberdade de expressão e que o brincar torne-se a linguagem principal da criança pequena.

Dessa forma, “sonhamos com uma escola que seja espaço de acolhida e pertencimento, de liberdade, experimentação e criatividade” (Tiriba, 2024, p. 195), um lugar em que exista a liberdade de ser criança através dos mais variados verbos que a caracterizam tão bem: sorrir, brincar, sonhar, imaginar, viver, sentir, conviver e interagir consigo, o outro e o universo ao seu redor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, desenvolvido a partir de uma pesquisa qualitativa do tipo relato de experiência, teve como propósito analisar os documentos legais do Ministério da Educação referentes à educação infantil, sobretudo no que concerne ao binômio educação e cuidado, e sua efetivação no âmbito da prática pedagógica em uma instituição municipal de pré-escola. A análise realizada evidenciou um distanciamento significativo entre as normativas oficiais e a realidade observada, revelando fragilidades que comprometem a consolidação de uma educação infantil pautada na integralidade do desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, constatou-se a inexistência de uma infraestrutura adequada, a oferta de uma alimentação insuficiente e pouco condizente com as necessidades nutricionais infantis, a limitação do brincar em espaços externos — que reduz a sala de aula a único ambiente destinado às aprendizagens e vivências —, além da restrição da autonomia docente decorrente da ausência de uma gestão escolar democrática. Tais elementos demonstram a permanência de práticas que contrariam as garantias legais previstas em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e reafirmam a necessidade de ações estruturantes para a superação dessas problemáticas (Brasil, 2010).

Todavia, verificou-se que a ação docente, quando intencional e fundamentada em princípios que reconheçam a criança em sua singularidade, pode constituir-se como possibilidade de transformação. Conforme Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano é construído nas interações sociais, sendo a mediação do adulto essencial para que a criança amplie suas aprendizagens. Nessa perspectiva, mesmo diante de condições institucionais adversas, a prática pedagógica apresenta potencial para garantir o binômio educação e cuidado, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

À vista dos resultados obtidos, torna-se pertinente a proposição de encaminhamentos futuros. No âmbito acadêmico, recomenda-se a ampliação de pesquisas que contemplem diferentes realidades institucionais, de modo a favorecer a compreensão das múltiplas dimensões que envolvem a educação infantil e a consolidação de práticas mais equânimes. No campo das políticas públicas, torna-se indispensável o incremento de investimentos em infraestrutura (Brasil, 2006), a

implementação de programas de alimentação saudável e a efetivação de ações formativas que promovam a articulação entre teoria e prática (Brasil, 2021; Tardif, 2014). Em relação à prática docente, destaca-se a necessidade de promover estratégias pedagógicas que assegurem o brincar, reconhecendo-o como eixo estruturante da Educação Infantil (KISHIMOTO, 2011), assim como o uso qualificado dos espaços externos e a escuta ativa das crianças, de modo a valorizar sua participação no processo educativo (Horn, 2004; Tiriba, 2018, 2024). Por fim, no que tange à gestão institucional, ressalta-se a urgência de fomentar práticas democráticas que garantam a participação efetiva de professores, famílias e comunidade escolar nos processos decisórios (Libâneo, 2012).

Dessa forma, conclui-se que a educação infantil deve ser compreendida e vivenciada como etapa fundamental da educação básica, não apenas como preparação para fases posteriores da escolarização, mas como espaço privilegiado de vivências e aprendizagens que asseguram a formação integral da criança, em consonância com os princípios legais e pedagógicos que orientam essa etapa educacional.

REFERÊNCIAS

BANKS, M. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed. 2010.

BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância**: a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Criança e Natureza, 2018.

BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 nov. 1990.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica**. Brasília, MEC: 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças** MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. **Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE**. Brasília: FNDE, 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília: CNS/MES, 2012.

BECKER, Daniel. **Benefícios da Natureza no Desenvolvimento de Crianças e Adolescentes**. Rio de Janeiro: Criança e Natureza, 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz de Terra, 1996.

GARCIA, E. S.; SOUZA, R. K. **Um novo olhar**: a criança como sujeito de direito no campo da legislação e dos documentos que regem a educação. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 2, n. 3, p. 75 - 91, 2015.

GARCIA, R. L. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GERHARDT, G.; Expinho. **Caminhando com tim tim**. Youtube. 17 de dezembro 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI>. Acesso em: 21 Ago. 2025.

HORN, M. da G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria das Graças Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2022.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: questões sobre o trabalho docente. São Paulo: Ática, 2003.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6 ed. Goiânia: Alternativa, 2012.

MARCONI, M. de Aí. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. de B. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. *Revista Práxis Educacional* v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez., 2021.

NONO, Maévi Anabel. Educar e cuidar nas creches e pré-escolas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA [UNESP]; UNIVERSIDADE VIRTUAL DO ESTADO DE SÃO PAULO [UNIVESP] (org.). **Caderno de formação: formação de professores: educação infantil: princípios e fundamentos**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2010. v. 1, p. 41-45. ISBN 978-85-7983-069-3.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação de professores em contextos de educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, M. A. T. **Psicomotricidade e educação infantil**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PEREIRA, R. M. R. **Por uma ética da responsabilidade**: exposição de princípios para a pesquisa com crianças. Currículo sem Fronteiras, [s. l.], v. 15, n. 1, p. 50-64, jan./abr. 2015.

PHILIPPI, S. T. (Org.). **Nutrição e infância**. Barueri: Manole, 2016.

REIS, M. C. G. Corporeidade e infâncias: reflexões a partir da Lei no 10.639/03 *In*: TRINDADE, A. L. da. **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

RICHARDSON, J. R. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

SANTANA, P. M. de Souza; Energia Vital “um abraço negro”: afeto, cuidado e acolhimento na Educação Infantil. *In*: TRINDADE, A. L. da. **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito**: ecos da infância desemparedada. Revista Linhas Críticas, Brasília, v. 24, n. 53, p. 87-104, 2018.

TIRIBA, Lea. **Educação infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, libertárias e populares. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.